

barmachung der stringenten Logizität sowohl des methodisch übergreifenden Verfahrens als auch der Strukturen seiner Ergebnisse großen Wert gelegt und so 6 Methoden des Fachübergreifens mit Hinweis auf geeignete Texte entwickelt und

für die Unterrichtsplanung in einen übersichtlichen Zusammenhang gestellt (in: Die Anregung, 1995, H. 6, S. 373-376).

HERBERT ZIMMERMANN, Jülich

Lernen durch Lehren (LdL)

SchülerInnen übernehmen Lehrfunktionen.

Die neue Verantwortung fördert Selbständigkeit und soziales Lernen.

Der theoretische Ansatz

Die Methode Lernen durch Lehren (LdL) ist Anfang der 80er Jahre von Jean-Pol Martin, Fachdidaktiker an der Universität Eichstätt, ursprünglich für das Fach Französisch aus der Unterrichtspraxis heraus entstanden. Zu diesem Zeitpunkt war die Methodendiskussion im Fremdsprachenunterricht vom kommunikativen Ansatz Piephos geprägt. Davon ausgehend entwickelte Martin einen eigenen Ansatz. Er nützte Erkenntnisse der Kognitionspsychologie über Informationsverarbeitung und arbeitete für den Unterricht ein didaktisches Konzept aus. Die SchülerInnen stehen als Lernende im Zentrum des Interesses. Die LehrerInnen haben die Aufgabe, den dynamischen Faktor „Informationsinteresse“ zu sichern und die entsprechenden linguistischen und didaktischen Kompetenzen der SchülerInnen schrittweise und systematisch aufzubauen. Wenn SchülerInnen den Auftrag erhalten, die in den Lehrwerken vorhandenen Inhalte mit Hilfe der LehrerInnen zu bearbeiten und ihren MitschülerInnen zu vermitteln, dann wird eine Reaktionskette in Bewegung gesetzt, die dem dynamischen Zyklus des Informationsverarbeitungs-Ansatzes entspricht: Informationsinteresse, Informationsaufnahme, Informationsspeicherung, Reaktivierung der gespeicherten Information, Informationsanwendung. Durch diese Art der Stoffvermittlung übernehmen die SchülerInnen Verantwortung gegenüber den Inhalten und der Gruppe. Individuelle Lernerfahrung und soziale Interaktion werden gefördert (Martin 1986).

Die Umsetzung in die Praxis

Die meisten Erfahrungen mit LdL wurden bisher in den geisteswissenschaftlichen Fächern des

Gymnasiums gesammelt. Das didaktische Prinzip lässt sich auch auf verschiedene Unterrichtsfächer aller Schularten übertragen. Beispiele aus der Unterrichtspraxis sind beschrieben in „Lernen durch Lehren“ (Graef/Preller 1994), in Seminararbeiten von Referendarinnen und Referendaren, in Fachzeitschriften und in Kontaktbriefen.

Das Kontaktnetz

Es besteht seit 1987 und verbindet über Brief, Fax oder Mailbox interessierte Kolleginnen und Kollegen in ganz Deutschland. Sie informieren sich gegenseitig über Projekte und Probleme und tauschen Erfahrungen sowie Materialien aus. Auf diese Weise entstand ein von allen Teilnehmern/Innen finanziertes (derzeit 45,- DM pro Jahr), sich ständig erweiterndes Kommunikationsnetz. Die Vorteile des Systems beruhen auf Offenheit, Vielseitigkeit und Kontinuität. So wurde aus dem Kontaktnetz eine Fortbildungseinrichtung mit zweimonatigen Kontaktbriefen, regionalen Zusammenkünften und einem jährlichen Bundestreffen.

Adresse:

PD Dr. Jean-Pol Martin, Universität Eichstätt,
Fax Uni: 08421/89 912,
Tel. Uni: 0842/93-1536,
Mailbox: 0841/9611168,
E-Mail: Jean-Pol.Martin@T-online.de

LdL im Lateinunterricht

Schrittweise mache ich die SchülerInnen mit der Methode bekannt. Zuerst überlasse ich ihnen die Vorstellung der Vokabeln, die Leitung von Übungen und die Hausaufgabenbesprechung. Es erhalten immer mehrere Schüler den gleichen Arbeitsauftrag. Relativ rasch stellen sie fest, dass Zweier-teams am besten kooperieren. Gemeinsam besprechen wir ihre Tätigkeiten und Funktionen und

üben sie konsequent im Unterricht in Gruppen- oder Partnerarbeit ein. Ein zusätzliches „Info“ mit fachspezifischen Ratschlägen soll Ausgangspunkt und Denkanstoß für weitere Ideen sein.

Beispiel: „Info“ zur Vorstellung der Vokabeln

- Lies die Vokabeln genau durch und überlege, welche Wörter Besonderheiten aufweisen oder sich schwer merken lassen.
- Schreibe die neuen Wörter auf eine Folie.
- Schreibe zu jedem Wort eine Erläuterung, wenn möglich auf lateinisch.
- Du kannst natürlich die Vokabeln auch mit Bildern, Zeichnungen oder anderen Materialien vorstellen. Deiner Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Das einzige Ziel ist, dass die Wörter beherrscht werden. Je interessanter der Weg dahin, desto besser!
- Frage den Lehrer, wie die Wörter ausgesprochen werden.
- Im Anschluss können die neuen Wörter (eventuell mit den Erklärungen) ins Heft oder auf Karteikarten eingetragen werden.

Diese Eingewöhnungsphase erfordert Geduld und Zeit, die alle Beteiligten benötigen, um in ihre neuen Rollen hineinzuwachsen. Erst danach gebe ich weitere Lehrfunktionen an die SchülerInnen ab: Entwerfen von Übungen, Erschließen von Inhalten, Erarbeiten eines Grammatikproblems, Analyse und Übersetzung eines Satzes, Abfassen von eigenen Sätzen oder Geschichten; in der Mittel- und Oberstufe Vorbereitung und Interpretation von größeren Texteinheiten.

Planung und Konzeption einer Unterrichtsstunde in der Lehrbuchphase

Als Beispiel wähle ich eine Unterrichtsstunde aus einer 7. Klasse, die Latein als 2. Fremdsprache in 5 Wochenstunden lernt. Das Lernpensum umfasst Informationen zum römischen Prozesswesen, die Einführung der Zeitstufe des Plusquamperfekts, die Wiederholung bekannter Zeitstufen und die Vorstellung der für die Übersetzung benötigten Vokabeln (Roma C I,32).

Die Klasse bekommt ca. eine Woche vorher einen Organisationsplan, der die für die gesamte Unterrichtssequenz notwendigen Arbeitsaufträge enthält. Die einzelnen Schülergruppen tragen sich für die von ihnen gewünschte Aufgabe ein. Die-

se Übersicht wird - mit Namen und ggf. Datum versehen - im Klassenzimmer ausgehängt.

Beispiel: Ausschnitt für diese Unterrichtsstunde aus dem Organisationsplan zu den Lektionen 31 und 32, Roma C I

Roma C I 32			
Gruppen Nr.: Aufgaben		Namen	Datum
1.	Abfrage: S. 71 f) Nr. 2	Stefanie/ Katharina	28.3
2	„Alte Vokabeln“ von 32L	Uli/Bernd	28.3
3.	neue Vokabeln 32 W(ortschatz)	Silvia/ Tanja	28.3
4.	Grammatikgruppe: bekannte Zeiten in 32L	Nicole/ Christian	28.3
5.	Grammatikgruppe: Plusquamperfekt	Roland/ David	28.3
6.	Sachwissen: Römischer Prozess	Daniela/ Sonja	28.3

Dieser Planausschnitt zeigt, welche Arbeitsgänge von den SchülerInnen bei der Durchnahme einer Lektion selbständig in häuslicher Vorbereitung geleistet worden sind.

Ablauf einer Unterrichtsstunde

Zu Beginn des Unterrichts übergab ich Raymar, der sich für die Leitung der Stunde freiwillig gemeldet hatte, eine Karte mit allen erforderlichen Anweisungen für den Ablauf der Stunde. Die freiwillige Übernahme einer Führungstätigkeit bestärkt die Eigenverantwortung und das Selbstbewusstsein des/der jeweiligen Leiters/Leiterin.

<i>Karte für den Leiter / die Leiterin der Stunde</i>		
	Datum	28.3
Leitung der Stunde:	Name	Raymar
1. Abfrage: S. 71f) Nr. 2: Wörter des Rechtswesens	Name	Stefanie/ Katharina
2. Präsentation der Vokabeln: 32 W	Name	Silvia/Tanja
3. Präsentation des Sachwissens: Römischer Prozess	Name	Daniela/ Sonja
4. Texterarbeitung: L32, 1-4	Koordinator(in)	Saskia

5. Präsentation der Grammatik: Ind. und Konj. Plusquamperfekt	Name	Roland/ David
6. Spiel: „Formen-telefon“	Leitung	Roland/ David
7. Hausaufgabe: - 32 W lernen - 32 c) und d) Grammatik lernen - S. 72 a) Formenübung		
Danke		

Die Unterrichtsschritte

ad 1.: Die Abfrage hat Überleitungsfunktion und dient zur Wiederholung des „Rechtswortschatzes“. Die beiden Schülerinnen, Stefanie und Katharina, wählten als Form der Abfrage den „heißen Stuhl“: Der „Kandidat“ wird inmitten der Klasse sitzend von seinen Mitschülern ausgefragt. Rasch und ohne zu zögern muss er Vokabeln und Wendungen übersetzen. Die beiden Leiterinnen kontrollierten die Antworten und achteten auf die Vollständigkeit der Abfrage.

Das setzt voraus, dass sie sich vorher gründlich mit dem Stoff auseinandergesetzt hatten, um ihr Ziel zu erreichen. Nach mehrfacher Übung wird bei den SchülerInnen die Fähigkeit, begrenzte Aufgaben selbständig zu erledigen, gefördert.

ad 2.: Silvia und Tanja stellten die neuen Vokabeln auf Folie vor. Sie deuteten auf die entsprechende Zeichnung, ließen die MitschülerInnen die passenden deutschen Bedeutungen ermitteln und deckten erst dann die lateinische Entsprechung auf. Um zu testen, ob ihre Erklärungen verstanden wurden, wiederholten sie die neuen Wörter anhand ihrer Abbildung.

Die Folienbilder für die Stunde zeigen die sachbezogenen Vorüberlegungen der beiden. Durch die Präsentation im Unterricht lernten sie den Umgang mit den Medien und deren Wirkung kennen. In der Regel finden SchülerInnen einen unmittelbaren Zugang zu ihren Klassenkameraden, die sie zeichnerisch oder sprachlich je nach Fähigkeit überzeugen. So schafft Selbsttätigkeit neue Anreize und fördert verborgene Talente.

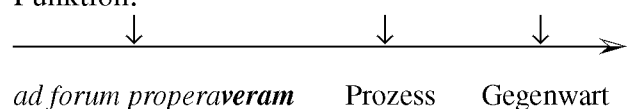
ad 3.: Die Information über das römische Prozessverfahren stimmt die Klasse auf den Inhalt der Lektion ein. Neben der Information im

Buch (Roma C I, S. 71 + 73) über Gerichtsverhandlungen und Recht und Gesetze in Rom stellte ich in diesem Fall Daniela und Sonja Unterlagen zum Ablauf eines römischen Prozesses zur Verfügung. Für die schriftliche Absicherung verfassten sie einen Lückentext. So werden die SchülerInnen durch kurze Zusammenfassungen an die freie Rede gewöhnt und lernen es, das Wesentliche eines Textes zu erfassen.

ad 4.: Das Übersetzen ist „der Teil des Lateinunterrichts, der den Schülern die meisten Schwierigkeiten bereitet“ (Glücklich 1978) und, wie die Praxis zeigt, der Teil, bei dem viele sofort abschalten, sobald der Lehrer/die Lehrerin eine/n aus ihrer Mitte aufruft (Gegner, AU 1994). Eine Lösung dieses Problems ist nur möglich, wenn die Klasse erkennt, dass die Arbeit an der Übersetzung ein Gemeinschaftswerk ist. Welche Arbeitsgänge können von den SchülerInnen bereits im 1. Lernjahr selbständig geleistet werden?

Raymar als Leiter der Stunde bittet Saskia, die Koordination während des Übersetzungsvorganges zu übernehmen. Ihre Aufgabe besteht darin, die SchülerInnen aufzurufen und - wenn nötig - die verschiedenen Gruppen, die Teile der Lektion vorbereitet haben (siehe Organisationsplan), mit einzubeziehen. Am Beispiel 1. Satz von 32 L (*Spei plenus ad forum properaveram*) stelle ich das Verfahren vor:

Saskia rief Alexander auf. Der neue Ausdruck „*spei plenus*“ bereitete ihm Schwierigkeiten. Silvia und Tanja, die die neuen Vokabeln präsentierten, wurden von Saskia gebeten, ihm zu helfen. Roland und David stellten fest, dass im ersten Satz die Plusquamperfektform „**properaveram**“ neu auftaucht. Sie hatten die neue Zeitstufe auf Folie vorbereitet und erklärten mit Hilfe der Zeitachse (Vorschlag der Lehrerin) ihre Funktion:



Das **Plusquamperfekt** bezeichnet eine Handlung, die in der Vergangenheit bereits abgeschlossen war, als eine andere eintrat.

Aufgrund der inhaltlichen, sprachlichen und grammatikalischen Aufbereitung konnte Alexan-

der den Satz übersetzen. Nicole und Christina, die für die bereits bekannten Tempora zuständig waren, mussten im nächsten Satz auf „cum“ mit Konjunktiv Imperfekt hinweisen.

Die jeweils Übersetzenden wissen, dass sie bei Problemen die Hilfe der MitschülerInnen erwarten können. Hinzu kommt, dass man einen Klassenkameraden schneller und selbstverständlicher um Rat bittet als den Lehrer/die Lehrerin. Diese(r) ist letzte Instanz und greift nur ein, wenn keiner eine Lösung für das Übersetzungsproblem findet. Seine/ihre Hauptaufgabe besteht darin, die Zusammenarbeit aller Beteiligten arbeitsteilig zu organisieren und mit ihnen die Spielregeln der Kooperation und Kommunikation einzuüben. Meine Erfahrung zeigt, dass dieses Vorgehen den Übersetzungsvorgang verkürzt, anregender und motivierender macht.

ad 5.: Nach der Übersetzungsarbeit ließen Roland und David die neuen Formen des Plusquamperfekts durch die MitschülerInnen systematisieren. Anhand der im Text vorkommenden Plusquamperfektformen „*properaveram, timueram, peroravisset*“ gelingt es ihnen problemlos, die Bildungsweise zu erkennen.

Für die Vorstellung eines Tempus stelle ich ihnen folgendes Grundraster zur Verfügung:

	Singular	Plural
1. Person		
2. Person		
3. Person		

Schülerarbeit von David und Roland nach vorgegebenem Raster:

Indikativ Plusquamperfekt

	Singular	Plural
1. Person	laudav- eram monu- eram fu- eram	laudav- eramus monu- eramus fu- eramus
2. Person	laudav- eras monu- eras fu- eras	laudav- eratis monu- eratis fu- eratis
3. Person	laudav- erat monu- erat fu- erat	laudav- erant monu- erant fu- erant

laudaveram: ich **hatte** gelobt usw.

Konjunktiv Plusquamperfekt

	Singular	Plural
1. Person	laudav- issem monu- issem fu- issem	laudav- issemus monu- issemus fu- issemus
2. Person	laudav- isses monu- isses fu- isses	laudav- issetis monu- issetis fu- issetis
3. Person	laudav- isset monu- isset fu- isset	laudav- issent monu- issent fu- issent

laudavisse: ich **hätte** gelobt usw.

In der Lehrbuchphase präsentieren die Schüler überwiegend Grammatikbereiche, die vorher angesprochen und erklärt wurden (Tempora, Deklinationen, Präpositionen). Die selbständige Erarbeitung eines Grammatikproblems schärft das Wahrnehmungs- und Abstraktionsvermögen, Forderungen, die sicherlich nicht nur der Lehrplan für das bayerische Gymnasium an die SchülerInnen stellt (München 1990, S. 136).

ad 6.: Die Grammatikbesprechung wurde abgeschlossen, indem Roland und David mit Hilfe des „Formentelefon“ die neue Zeitstufe einübten.

Beispiel:

1 ich	2 du	3 er	4 wir	5 ihr	6 sie
1 certare	2 habere	3 dare	4 esse	5 parere	6 flere
1 Ind. Plusquamperfekt			2 Konj. Plusquamperf.		

David schrieb die Telefonnummer 121 an die Tafel. Er rief einen Mitschüler auf, der die richtige Form „habueram“ nannte. Dieser wählte dann die nächste Telefonnummer 342 usw. Die richtigen Antworten kontrollierten weiterhin die beiden Leiter der Übung. Bei Fehlern war es ihre Aufgabe, nicht einfach mit „falsch“ zu antworten, sondern durch genaue Hinweise wie Person, Numerus, Modus, falscher Perfektstamm ihre MitschülerInnen zur richtigen Lösung zu führen.

Der Lehrer/die Lehrerin darf bei der Fehlerverbesserung die SchülerInnen nicht übergehen und vorschnell eingreifen, sondern muss ihnen erläutern, wie wichtig takt- und sinnvolles Korrigieren ist. Wird es konsequent praktiziert, fördert es die gegenseitige Rücksichtnahme und die Reflexion über die Sprache.

ad 7.: Raymar als Leiter der Stunde schrieb die Hausaufgabe an die Tafel.

Lehrende und Lernende in neuen Rollen

LdL wünscht sich LehrerInnen und SchülerInnen, die bereit sind, sich auf neue Interaktionen innerhalb der Lerngemeinschaft einzulassen. Der Lehrer/die Lehrerin gibt Lernverantwortung für Unterrichtseinheiten ab, die von den SchülerInnen übernommen werden. Dieser Funktionswechsel bedarf der Gewöhnung, Training ist erforderlich. Manchen SchülerInnen fällt es anfangs schwer, die Freiräume des Unterrichtsstils, der von ihnen mehr persönliche Disziplin abverlangt, eigenverantwortlich zu füllen. Sie ziehen sich zurück, schalten ab oder stören durch aktive Unruhe, weil sie den „Schülerlehrer“ nicht akzeptieren. In der Regel ändern sie ihr Verhalten, wenn sie selbst Leitungsaufgaben übernommen haben. Die zunehmende Vertrautheit mit der neuen Rolle reduziert störende Verhaltensweisen. Zwischenmenschliche Spannungen sollten, wenn sie auftreten, nicht unterdrückt, sondern offen angesprochen werden.

Für den eigentlichen Ablauf des Unterrichts sind andere Schwerpunkte als bisher bei Vorbereitung und Planung zu setzen. Der Lehrer/die Lehrerin entwickelt und erstellt allgemeine und fachspezifische Arbeitsanweisungen, die die SchülerInnen auf ihre neuen Aufgaben vorbereiten (vgl. auch Graef/Preller 1994, Rued 1995 und Stroh 1996).

Beispiel:

Beherrzt folgende Ratschläge:

- Bereitet Euch gut vor, denn Ihr seid für den Erfolg der Stunde verantwortlich!
- Sprecht klar, deutlich und laut!
- Geht höflich miteinander um!
- Lobt Eure Mitschüler für richtige, gute Beiträge!
- Reagiert taktvoll auf Beobachtungen, Antworten, Fehler der Klassenkameraden!
- Lest den Sachverhalt **genau** durch! Beschafft Euch ggf. Informationen und wählt sie sinnvoll aus! Notiert Euch Probleme/Fragen/Ideen!
- Überlegt gut, wie Ihr den Sachverhalt der Klasse „beibringen“ könnt!

Möglichkeiten: Unterrichtsgespräch
(Frage - Antwort)
Beispiele/Versuche
Entwerfen eines eigenen Textes
Entwerfen eines Schaubildes
Tafelanschrieb mit den wichtigsten Informationen usw.

- Bereitet Euch in Eurer Gruppe so gut auf das Thema vor, dass Ihr es den anderen erklären könnt!
- Vergesst nicht, die Arbeit innerhalb der Arbeitsgruppe sinnvoll aufzuteilen (Der eine kümmert sich z. B. um Informationen, der andere entwirft ein Schaubild usw.)!
- Macht Euch Gedanken über einen Hefteintrag!

Möglichkeiten: einen Text (mit eigenen Worten) zu dem besprochenen Sachverhalt verfassen
Auflisten wichtiger Gesichtspunkte in Stichworten
Ausfüllen eines Lückentextes
Tafelanschrieb/Folientext
abschreiben/mitschreiben

Denkt an eine sinnvolle Hausaufgabe!

Für die stoffliche Aufgliederung einer Unterrichtseinheit entwirft er/sie einen Organisationsplan (siehe oben). Er verbindet Aufgabenverteilung und Terminplanung. Bei seiner Umsetzung steht der Lehrer/die Lehrerin den SchülerInnen beratend und helfend zur Seite, um ihnen methodische und kommunikative Kompetenzen zu vermitteln. Da der Lehrer/die Lehrerin als alleinige(r) WissensvermittlerIn zurücktritt, hat er/sie mehr Zeit, das Verhalten der einzelnen SchülerInnen zu beobachten und durchschaut schneller das soziale Gefüge. Zugleich gibt es ihm/ihr Gelegenheit, ihre Aufnahme- und Leistungsfähigkeit differenzierter wahrzunehmen. Alle Beteiligten lernen sich besser kennen. Das schafft eine Atmosphäre des Vertrauens, die zu einem angenehmen Arbeitsklima führt.

Literatur:

- Roma, Ausgabe C, Bd. 1 von Reinhold Ernstberger und Hans Ramersdorfer, Bamberg 1990.
- Dörner, D., Kreuzig, H. W., Reither, F., Stäudel, T. (Hrsg.). Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern: Huber 1983.
- Gegner, R.: Lernen durch Lehren. Ein Weg zu handlungsorientiertem Lateinunterricht. In: Der Altsprachliche Unterricht (AU) XXXVI 3+4/94, S. 14-31.

Glücklich, H.-J.: Lateinunterricht. Didaktik und Methodik, Göttingen 1978.

Graef, R. / Preller, R.-D. (Hrsg.): Lernen durch Lehren, Rimbach, Verlag im Wald 1994. Bezugsadresse: Dr. Jean-Pol Martin, Universität Eichstätt, 85071 Eichstätt.

Martin, J.-P.: Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Tübingen: Narr 1985.

Martin, J.-P.: Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 4/86, S. 395-403.

Martin, J.-P.: Vorschläge eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr 1994.

Piepho, H.-E.: Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Limburg 1979.

Auswahl aus den Kontaktbriefen:

Dr. Ruep, M.: LdL - Ratschläge für eine 10. Klasse zur Unterrichtsvorbereitung

Stroh, H.: Grund- und Hauptschule Fichtenberg: Neue Unterrichtsformen an der GHS Fichtenberg: Schüler unterrichten Schüler (1996).

RENATE GEGNER, Nürnberg

Großgruppenunterricht - die Alternative für den Lateinunterricht!

Spätestens seit dem Heft 1/1997 des Altsprachlichen Unterrichts sind auch die Lehrer der alten Sprachen aufgefordert, sich intensiver mit der Frage auseinanderzusetzen, inwieweit die neueren Unterrichtsmethoden, die im Grundschulbereich entwickelt worden sind, nun in breiterem Umfang Eingang in den gymnasialen Unterricht auch im Bereich der alten Sprachen finden sollen und müssen. Freiere Formen des Unterrichts hat es in unterschiedlicher Form zwar schon eh und je gegeben. Ist dies aber jetzt vielleicht endlich der Weg, auch den Lateinunterricht aus seiner Dauerkrise herauszuführen?

Nimmt man das zum Maßstab, was unsere Fachvertreter insbesondere auf den oft ungeliebten Werbe- oder Informationsveranstaltungen vor der Wahl der 2. Fremdsprache für das Lateinische ins Feld führen, so möchte man durchaus das eine oder andere Fachspezifikum als geeignet ansehen, im Rahmen von Freiarbeit und Wochenplan zur Entfaltung gebracht zu werden.

Dennoch habe ich meine Bedenken, dass die Übernahme auch in den Lateinunterricht für diesen das Allheilmittel darstellt. Im Folgenden möchte ich jedoch die neuen Verfahrensweisen nicht so sehr kritisieren als vielmehr eine andere freiere Unterrichtsform dagegenstellen. Dazu knüpfe ich an die Ausführungen an, die J. Klowski im 3. Heft des MDAV von 1996 gemacht hat¹. Klowski hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, mit welcher Strategie der altsprachliche Unterricht auf den heutigen Schülertyp reagie-

ren sollte. Es ist zu wünschen, daß dieser lesens- und bedenkenswerte Aufsatz von möglichst vielen Vermittlern der alten Sprachen zur Kenntnis genommen wird, geht es doch um die Frage, inwieweit sich auch der altsprachliche Unterricht auf den Schülertyp unserer Tage neu einstellen muss.

Klowski sieht die Lösung in der Großgruppenarbeit. Das heißt, es soll wie bisher mit der ganzen Klasse gearbeitet werden, die Klasse soll sich aber durch die Arbeit und bei der Arbeit in eine Großgruppe verwandeln bzw. sich am Ende dazu verwandelt haben. Da Klowski in seinen Ausführungen den Frontalunterricht nicht prinzipiell ablehnt, möchte der eine oder andere dies gleich so verstehen, als dass hier an den traditionellen, lehrerdominierten Lateinunterricht alter Prägung gedacht ist. Dies wäre ein fatales Missverständnis, ist doch gerade an ein Unterrichtsverfahren gedacht, das zwar die tradierte Form des Klassenunterrichts favorisiert, dort aber all die pädagogischen Grundprinzipien zur Geltung bringt, die für einen modernen Unterricht unabdingbar sind, wie Kooperation, Autonomie, Offenheit und kritische Diskussion. Es handelt sich also um einen in jeder Hinsicht schülerorientierten Unterricht.

Ich möchte die These, die Klowski noch mit gewissen Vorbehalten vorbringt, zu der eine Zeit zwingt, die alte Formen nur allzu schnell als unrettbar überholt bewerten möchte, durch einige weitere Überlegungen unterstützen und möchte deutlich machen, wie sich der Unterricht in der